

# La *motivación* en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua en peligro. El caso del aragonés

Iris Orosia Campos Bandrés | Universidad de Zaragoza (Campus de Huesca) (España)

*Durante el último siglo el modo de entender la enseñanza ha sufrido un importante cambio de paradigma. En la Didáctica de las Lenguas este hecho ha llevado a la comprensión del aprendizaje lingüístico desde una perspectiva multifactorial donde destacan variables no consideradas anteriormente como las actitudes o la motivación. Interesados por profundizar en su papel en el aprendizaje de una lengua minorizada desarrollamos una investigación centrada en la utilización del aragonés como vehículo de la enseñanza con un grupo de hablantes nativos que rechazaban el aprendizaje de esta lengua como materia. Los resultados de nuestro estudio cuasi-experimental muestran la potencialidad del empleo de la lengua minorizada como vehículo y no como mero objeto del aprendizaje para motivar al alumnado y para estimular su utilización en el grupo de iguales.*

**Palabras clave:** *motivación, lengua minoritaria, lengua aragonesa, actitudes lingüísticas.*

---

## The *motivation* issue in the teaching – learning process of a language in danger. The case of Aragonese language

*Over the last century there has been an important paradigm change in Education. In the case of Didactics of Language, this fact has favored the comprehension of the language learning process from a multifactorial view where some concepts like attitudes or motivation, not considered previously, are now understood as key factors. With the aim of contributing in this field in the case of threatened languages, we developed a quasi-experimental research focused on the influence of the use of the minority language as a medium of instruction. Results show that this way of teaching increases the motivation of children in order to learn their mother tongue and it also stimulates the use of the threatened language among them.*

**Keywords:** *motivation, threatened language, Aragonese language, linguistic attitudes.*

---



## 1. Introducción

### 1.1. Evolución en la Didáctica de las Lenguas

A lo largo del último siglo el modo de entender la enseñanza ha sufrido un importante cambio de paradigma. El acelerado proceso globalizador que la sociedad occidental ha experimentado ha tenido una gran repercusión en el desarrollo de las relaciones interpersonales. En consecuencia, durante las últimas décadas la disciplina epistemológica ha profundizado en el estudio de la complejidad que caracteriza a las relaciones entre personas y entre sociedades en un mundo globalizado (cf. Morin, 1973). Esta visión compleja y multifactorial del ser humano y de sus relaciones sociales ha tenido su correlato en la Educación. En síntesis, podemos decir que hemos pasado de entender la enseñanza como la mera transmisión de información estanca a través de una relación lineal no recíproca profesor – alumno, a desarrollar modelos y teorías que ensalzan la importancia de su carácter humano, resaltando una nómina de factores interrelacionados que determinan el éxito o el fracaso en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Uno de esos factores en los cuales se ha focalizado gran parte de la investigación educativa de las últimas décadas es el de la *motivación*, constructo que, junto al de *actitud lingüística* ha centrado buena parte de los estudios sobre el aprendizaje de segundas y terceras lenguas (en adelante L2/L3) (cf. Lasagabaster, 2003).

A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado diferentes teorías sobre el aprendizaje de L2/L3 que pueden agruparse en las de naturaleza innatista, medioambientalista e interaccionista

(Larsen-Freeman, 1991). Las primeras hacen referencia a la existencia de una serie de elementos cognitivos innatos que condicionan el proceso aprendizaje de las lenguas. Dentro de esta perspectiva destaca la teoría del *Período Crítico* de Lenneberg (1975), que se basa en la neurobiología para establecer unas etapas naturales más favorables para alcanzar una competencia mayor en la L2/L3. A pesar de la gran relevancia que la perspectiva neurobiológica ha tenido, es sin duda la *Teoría de la Gramática Universal* de Chomsky (1994) la que más ha trascendido entre las perspectivas innatistas.

Las teorías medioambientalistas, desarrolladas a partir de la segunda mitad del siglo XX, hacen hincapié en la importancia de los factores ambientales en el proceso de aprendizaje de una L2/L3, destacando su efecto sobre las *actitudes* y la *motivación*. Lambert fue uno de los más relevantes teóricos dentro de esta corriente, con un modelo desarrollado en 1974 en el que destacaba la presencia de las *actitudes* y la *aptitud* como dos elementos con un peso específico sobre el aprendizaje de la L2/L3, afectando ambos directamente a la *motivación*. Según su teoría, los tres factores influyen conjuntamente en el grado de competencia del aprendiz. La perspectiva de Lambert fue sucedida por otras ya de corte interaccionista, como la de Gardner (1985), quien establece como punto de partida en el aprendizaje de la L2/L3 las características socioculturales del sujeto, entendiendo que la sociedad de la que forma parte influye en sus valores y creencias, y estos, a su vez, en su proceso de interiorización de la L2/L3.

Estos paradigmas han sido el marco para la evolución de las metodologías desarrolladas para la enseñanza de L2/L3

durante los siglos XX y XXI, que han evolucionado desde modelos basados en la repetición e interiorización de normas lingüísticas, hasta perspectivas fundamentados en la creatividad, la utilización de la lengua en asociación a cualquier aspecto humano (música, relaciones sociales, etc.), y la creación de ambientes motivacionales en el aula. Esta tendencia derivó en el desarrollo de los *enfoques comunicativos*, que tienen un gran auge en nuestros días, a través del Currículum Integrado de Lenguas y Contenidos (AICLE en sus siglas en español y CLIL en inglés), el cual se sirve de la interacción del sujeto con el medio, con el mundo y con los *otros*, para garantizar que el aprendizaje sea significativo, construido socialmente a partir de la resolución común de problemas y del intercambio de ideas. Todo ello se materializa en la enseñanza de contenidos curriculares en la lengua meta (Marsh, 1994), lo cual ha demostrado ser una importante fuente de motivación para el alumno en lo que respecta al aprendizaje de esa L2/L3, tal y como demuestran investigaciones como las de Lindholm-Leary (2001) o Hewitt y García Sánchez (2012).

## 1.2. Un proyecto para el alumnado hablante de la lengua minorizada

El aragonés es una de las dos lenguas propias de Aragón. A diferencia del catalán hablado en Aragón, el aragonés es una *unique minority language* (Consejo de Europa, 1992), es decir, un idioma minoritario que no se utiliza fuera del territorio de la Comunidad, y su estado de minorización hace que se encuentre en peligro de desaparición (Moseley, 2010). Sin un censo de hablantes exacto, los escasos datos con los que contamos muestran una comunidad aragonesohablante compuesta

por entre 10.000 y 30.000 hablantes localizados desigualmente en el territorio de la Comunidad. Además, el acelerado proceso de sustitución lingüística (Nagore, 2002), así como el limitado papel de esta lengua en la enseñanza, ha derivado en una situación en la que los estudiantes de aragonés parecen no ser garantes de su salvaguarda (Campos, 2015).

En la enseñanza del aragonés en Educación Infantil y Educación Primaria actualmente entran en juego una gran cantidad de factores que derivan en un complejo mapa sociolingüístico y pedagógico en el cual se dan situaciones muy diversas que van desde una enseñanza *de* la lengua durante una hora semanal en horario extraescolar y en lugares donde ya se ha completado el proceso de sustitución lingüística, hasta la enseñanza *de* la lengua durante dos horas horario escolar en lugares donde el aragonés todavía es L1/L2 de una parte del alumnado (Campos, Martínez y Paricio, 2015).

Por otra parte, a falta de una institución oficial que regule la norma lingüística, la situación en los lugares en los que el aragonés todavía se conserva como lengua nativa aumenta en su complejidad, destacando el rechazo de una parte de estos hablantes a una lengua estándar común que sirva de base a los distintos dialectos del aragonés conservados en los altos valles pirenaicos. Este hecho lleva, en última instancia, a la oposición a la presencia de la lengua propia en las aulas por parte de familias y alumnado en las poblaciones aragonesohablantes cuando el profesor designado para su enseñanza no es natural de la zona y hablante nativo de la variedad dialectal local (Campos, 2017).

Con el fin de aportar nuevas claves sobre el influjo del factor motivacional en este tipo de contextos, decidimos implementar un programa de enseñanza de música *en* la lengua propia durante un curso escolar con un grupo de alumnos que rechazaban la enseñanza del aragonés como asignatura. Se registraron los resultados en cuanto a *motivación* y *uso* de la lengua utilizando una estrategia multimetodológica dentro de un diseño de tipo cuasi-experimental de caso único.

## 2. Método

### 2.1. Objetivos e hipótesis

Como exponíamos en el apartado anterior, las escasas investigaciones disponibles han puesto de manifiesto la presencia de una cierta negación entre alumnado y familias al desarrollo de clases *de* aragonés en algunos territorios donde ésta es todavía la lengua materna del alumnado, lo cual se debe principalmente a la procedencia no nativa de los docentes encargados de impartir la materia, así como a la escasa significatividad de las actividades propuestas en el aula (Campos, 2017). En nuestra investigación partimos de un contexto con estas características con el fin de comprobar si el cambio de propuesta didáctica podría revertir esta situación de rechazo e incluso fortalecer en cierta medida el uso de la lengua propia entre sus jóvenes hablantes.

Teniendo en cuenta la realidad expuesta y en coherencia con el marco teórico del trabajo, nuestras hipótesis fueron las siguientes:

- Hipótesis 1: La implementación del programa de enseñanza de música *en* la lengua propia llevará al alumnado a desarrollar una actitud positiva hacia la

enseñanza *en* su lengua a pesar de que se imparta por un hablante no nativo de la variedad local.

- Hipótesis 2: La implementación del programa, bajo un enfoque centrado en el aprendizaje por proyectos, supondrá un incremento en la interacción del alumnado y, por ende, en la utilización de la lengua propia entre iguales.

### 2.2. Diseño de la investigación y muestra

Como señalábamos anteriormente, la laxitud que la legislación aragonesa vigente en materia educativa otorga a la enseñanza de las lenguas propias, unida a la compleja realidad de la vitalidad del aragonés en la provincia de Huesca, ha derivado en un complejo mapa en lo que respecta a la situación del aragonés en el ámbito escolar. Este hecho, unido al carácter cuasi-experimental y exploratorio de nuestro trabajo, nos llevó a seleccionar el diseño de caso único como el más apropiado para enmarcar nuestra investigación, siguiendo para su desarrollo las recomendaciones de McMillan y Schumacher (2005), quienes apuntan a la idoneidad de este diseño en circunstancias en las que no se cuenta con grupos numerosos de sujetos y no es posible realizar un muestreo de naturaleza probabilística. Teniendo en cuenta que instituciones como la UNESCO (Moseley, 2010) apuntan a que la transmisión intergeneracional del aragonés en nuestros días ya está rota, la selección del contexto no se pudo realizar de forma aleatoria sino condicionada, dado que únicamente había cinco escuelas altoaragonesas en las que existieran niños hablantes nativos de aragonés y se enseñara esta lengua.

Nuestra investigación se desarrolló en una población altoaragonesa de 903 habitantes en la que todavía existe cierto grado de bilingüismo social. Seleccionamos un grupo de ocho estudiantes de entre 8 y 11 años de edad y que cursaban una materia de música en horario extraescolar, los cuales habían tenido o tenían contacto con la enseñanza de la lengua propia en la escuela (excepto en un caso).

Para que el programa se desarrollara en igualdad de condiciones que la enseñanza del aragonés, las horas dedicadas a las actividades de música *en* aragonés fueron similares a las que podían cursar en la asignatura *de* aragonés, así como extraescolares.

En lo que respecta a los usos lingüísticos de los participantes en el momento previo a la investigación, la lengua preponderante en las relaciones entre iguales era el castellano. En cuanto a la condición lingüística familiar, solo en uno de los casos la lengua utilizada era siempre el castellano. Respecto al resto, todos pertenecían a familias en las que al menos uno de los progenitores usaba habitualmente la lengua propia.

De los ocho participantes, siete habían asistido a las clases de aragonés ofertadas por la escuela, habiendo abandonado las mismas cinco de ellos.

### 2.3. Instrumentos

Para la recopilación de los datos consideramos oportuna la combinación de varias técnicas dentro de una estrategia metodológica, con el fin de triangular los resultados a partir de varias fuentes de información: la obtenida directamente de los participantes en el programa (alumnado) y la otorgada por observadores externos cercanos a ellos (tutores legales). Para ello,

combinamos la entrevista con el cuestionario.

Nuestra herramienta para la medición cuantitativa de la evolución en la motivación del alumnado fue una adaptación del cuestionario AMTB (*Attitude / Motivation Test Battery*) desarrollado por Gardner (1958) y aplicado durante más de cinco décadas en investigaciones sobre la enseñanza de lenguas en diversos contextos sociolingüísticos (cf. Gardner y Lambert, 1972; Muchnick y Wolfe, 1982; Ó Duibhir, 2009; Hewitt y García Sánchez, 2012).

Aplicamos la herramienta en un momento previo a la implementación del programa, con preguntas referidas a la enseñanza *de* aragonés que siete de los ocho participantes habían cursado o cursaban y, posteriormente, una vez finalizada la aplicación del programa, con las mismas preguntas pero referidas al mismo.

Al igual que en las citadas investigaciones, nuestra herramienta no fue exactamente el test original elaborado por Gardner, sino una adaptación del mismo, dado que, como el propio autor aconseja:

*“Changing the setting, the language or the general socio-cultural milieu in which the language program exists might necessitate major changes in the items to make them meaningful and relevant. At least, researchers should be concerned with the issues involved in transporting items to other contexts”* (Gardner, 1985b: 1).

Así, cabe señalar que en las investigaciones que se han servido de este cuestionario ha habido una tendencia a su utilización en formas diversas en dependencia de los intereses de cada estudio y se ha tendido a utilizar unas sub-escalas u otras y no la batería completa.

En nuestro caso, adaptamos la segunda y la tercera parte del instrumento original, tomando las sub-escalas centradas en la medición de la motivación del alumnado:

- Dos sub-tests que se centran en la intensidad motivacional y el deseo de aprender la lengua por medio de un cuestionario de respuesta múltiple.
- Los ocho sub-tests centrados en la valoración del docente y de las clases por medio de 25 escalas de diferencial semántico.

En lo que respecta al análisis de la evolución en la utilización de la lengua minoritaria por parte del alumnado se combinaron dos estrategias. En primer lugar, basándonos en una parte de la herramienta utilizada por Sorolla (2014), aplicamos un cuestionario en el cual solicitamos al alumnado la elaboración de un listado de 20 personas con las cuales se relacionaran en su vida cotidiana, señalando lengua en la que lo hacían. Este cuestionario volvió a aplicarse finalizado el programa de clases de música *en* aragonés, con el fin de comparar la percepción subjetiva de cada niño respecto a su frecuencia de uso de la lengua propia antes y después de cursar estas enseñanzas.

Para triangular estos resultados realizamos entrevistas previas al inicio del programa y tras la finalización del mismo con uno de los tutores legales de cada uno de los participantes.

#### 2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los datos previos a la implementación del programa se recopilaron al inicio del curso escolar (mes de septiembre) y los posteriores a dicha implementación se recogieron

en el mes de junio, tras el fin del curso escolar.

En lo que respecta al tratamiento de los datos narrativos, tomamos como referencia la teoría fundamentada en los hechos de Glaser y Strauss (1967), aplicando un análisis emergente, sin un sistema de categorías creado *ad hoc* pero teniendo en cuenta el marco teórico consultado, dentro de lo que Flick (2007) denomina como un análisis híbrido.

En cuanto al test AMTB de Gardner aplicado para conocer el grado de motivación del alumnado, se compararon las medias del momento previo y el posterior a la implementación del programa. Para ello, se aplicó la prueba T de Student con la ayuda del software de tratamiento de datos estadísticos SPSS en su versión 19.0.

### 3. Resultados

En cuanto al cuestionario AMTB, las medias previas al inicio del programa respecto a la enseñanza *del* aragonés en la escuela, en general, no fueron desfavorables. La prueba se realizó entre los siete participantes que habían tenido o tenían contacto con las clases de aragonés en la escuela. Se obtuvieron puntuaciones para: intensidad motivacional respecto a las clases de aragonés en la escuela ( $\mu$  7,52 sobre una escala de 10 puntos), deseo de cursar aragonés en la escuela ( $\mu$  7,99 sobre 10 puntos) y motivación en general ( $\mu$  7,69 sobre 10 puntos). En coherencia con trabajos similares al nuestro, se establecieron 3 rangos:

- Puntuaciones 1-3: motivación baja.
- Puntuaciones 3.1-7: motivación media.
- Puntuaciones 7.1-10: motivación elevada.

Como se puede comprobar, la motivación del alumnado respecto a cursar

aragonés en la escuela en el momento previo al inicio del programa era elevada, a pesar de que cinco de los siete participantes que realizaron el test habían abandonado estas clases. Sin embargo, cuando nos centramos únicamente en el grupo de alumnos que habían abandonado las clases de aragonés encontramos una situación diferente: intensidad motivacional respecto a las clases de aragonés en la escuela ( $\mu$  6,75), deseo de cursar aragonés en la escuela ( $\mu$  7,14), motivación en general ( $\mu$  6,90). En este grupo destaca una motivación de tipo 'medio'.

Respecto a la lengua utilizada con su entorno próximo, se otorgaron tres puntos a las relaciones vehiculadas por el aragonés, dos puntos a las establecidas en aragonés y castellano y un punto a las desarrolladas únicamente en castellano. De este modo, se obtuvieron medias para cada participante en sus usos lingüísticos *pre* y *post* aplicación del programa de enseñanza de música *en* aragonés. Las tablas 1 y 2 muestran los resultados de la comparación de medias obtenida tras la aplicación del estadístico T de Student para una muestra.

La comparación de medias realizada señala diferencias estadísticamente

significativas en cuanto al nivel de uso de la lengua antes y después de la aplicación del programa. Sin embargo, cabe señalar que hay dos casos en los que no se produjo ningún cambio y estos se corresponden con dos niños que señalaron que todas sus relaciones se daban en castellano con las 20 personas que debían agregar a su lista.

En lo que respecta a los datos del cuestionario AMTB posteriores a la implementación del programa, las puntuaciones fueron superiores a las obtenidas en las medidas previas a su desarrollo. Así, se obtuvieron las siguientes medias generales: intensidad motivacional respecto a las clases de música vehiculadas por la lengua aragonesa ( $\mu$  8,76), deseo de cursar clases de música en aragonés ( $\mu$  8,94), motivación en general ( $\mu$  8,78). Para determinar si los cambios eran estadísticamente significativos se realizó una comparativa de las medias *pre-post* implementación del programa a través de la prueba T de Student. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a la motivación hacia el aprendizaje de la lengua, tal como queda reflejado en la tabla 3:

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto al

Tabla 1.

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Medida Post	7	6,3140	2,28008	0,86179
Medida Pre	7	4,9356	1,71676	0,64887

Tabla 2.

	Valor de prueba = 0					
	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Medida Post	7,327	6	0,000	6,31404	4,2053	8,4228
Medida Pre	7,606	6	0,000	4,93559	3,3478	6,5233

Tabla 3.

	Valor de prueba = 0					
	T	GI	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Int_Pre	11,295	6	0,000	7,52377	5,8939	9,1536
Int_Post	12,717	6	0,000	8,76186	7,0760	10,4477

Tabla 4.

	Valor de prueba = 0					
	T	GI	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Deseo_Pre	10,742	6	0,000	7,99467	6,1735	9,8158
Deseo_Post	11,901	6	0,000	8,94179	7,1032	10,7803

deseo de cursar la materia en la lengua propia, como se refleja en la tabla 4:

En cuanto a la valoración del docente se encuentran, asimismo, diferencias estadísticamente significativas entre la situación *pre* y *post* (Tabla 5) y lo mismo puede extraerse con respecto a la valoración de las clases (Tabla 6):

Los datos presentados muestran una evolución favorable respecto a la

motivación del alumnado tras la utilización de la lengua propia en las clases extraescolares de música como vehículo de la enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, consideramos importante hacer alusión a la información recopilada a través de las entrevistas y los grupos de discusión.

En lo que respecta al uso de la lengua, podemos destacar algunas unidades de significado de las entrevistas de familias y

Tabla 5.

	Valor de prueba = 0					
	T	GI	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Docente_Pre	11,831	6	0,000	7,49383	5,9439	9,0438
Docente_Post	16,497	6	0,000	8,97954	7,6476	10,3114

Tabla 6

	Valor de prueba = 0					
	T	GI	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Clases_Pre	15,862	6	,000	7,35506	6,2205	8,4896
Clases_Post	21,128	6	,000	8,96321	7,9252	10,0013



alumnado que muestran un aumento en la utilización de la lengua local:

“es un proyecto muy interesante desde el punto de vista del *aragonés* porque les ha hecho hablar más entre ellos, porque a lo mejor muchas madres, que somos las que hablamos más en casa, no somos las que hablamos tanto *aragonés* con ellos y yo me doy cuenta de que los críos que tienen las madres que hablan *aragonés* entre ellos sí que lo hablan más pero si ven a alguno que con la madre habla más en castellano les hablan en castellano. Entonces ha hecho un buen trabajo porque han tenido que hablar *aragonés* entre ellos, cuando a lo mejor lo más fácil para alguno de ellos es hablar en castellano”.

Por otra parte, también de estas entrevistas se extrae un cambio en la perspectiva del alumnado y las familias en cuanto a la posibilidad de impartición de asignaturas en la lengua local por parte de hablantes no nativos:

“yo, que he sido una de las más reacias a la introducción del *aragonés* en la escuela, con esto he tenido que cambiar el chip porque estoy encantada de cómo lo han vivido los dos y eso que mi hija es una de las apegadas, que no era parte del grupo original”.

Para terminar, cabe destacar la motivación que pareció haber despertado la implementación del programa entre alumnado y familiares, tal y como muestra la siguiente unidad de significado:

“es totalmente un factor motivacional, no te quepa la menor duda. Si no ¡de qué narices iban a venir un sábado o un domingo por la mañana! Y familias de críos que no vienen a las clases de música... Bueno, hay niñas que no estaban en el grupo y aquí las tienes

locas, añadidas, ¡que han decidido venir motu propio!... Las familias de críos que no participan en la asignatura: <¡hala!, ¡jol!, ¡qué majol!, ¡también podrían haber hecho esto con los nuestros!>. Sí, ¡y esto lo he escuchado hasta en el pueblo de al lado!, porque por primos, amigos, no sé qué... , les ha llegado”.

## 4. Conclusiones

Tal y como muestran los datos presentados, el programa implementado tuvo resultados positivos. Podemos decir que nuestras dos hipótesis de partida se corroboraron, aunque con ciertos matices extraídos del tratamiento de los datos de naturaleza cualitativa.

En lo que respecta a la Hipótesis 1 los datos mostraron una evolución favorable en el caso de los niños que habían abandonado las clases de *aragonés*. Así, pasaron de una motivación media a una motivación elevada tras la implementación del programa de clases de música en *aragonés*. En el caso del alumnado que no había abandonado las clases de *aragonés* también se produjo una evolución en positivo, aunque desde una motivación elevada a una motivación significativamente más alta.

Respecto a nuestra Hipótesis 2 podemos constatar que se dio un incremento en la utilización de la lengua propia, tal y como mostraron los datos obtenidos a través de la prueba adaptada del cuestionario de Sorolla (2014), lo cual podría deberse al aumento de la interacción entre el alumnado que favorecen las propuestas educativas basadas en el aprendizaje basado en proyectos. Sin embargo, en el caso del niño cuya condición lingüística familiar era completamente castellanohablante no se

detectó una evolución hacia el uso de la lengua propia.

Finalmente, destaca especialmente la alta motivación hacia la implementación de la asignatura de música *en* la lengua propia mostrada tanto por las familias como por el alumnado, mostrando el gran potencial motivador de los modelos de enseñanza que integran lenguas y contenidos en contextos con una complejidad (socio) lingüística como el descrito. En definitiva, podemos decir que este tipo de enseñanza tiene una gran potencialidad en escenarios donde existe una lengua minorizada en situación de diglosia funcional, a pesar de que el docente encargado de implementarla no sea hablante nativo de la variedad local sino de su forma estandarizada. Este hecho, en lo que respecta al caso del aragonés, debe llevarnos a la reflexión sobre el lugar que ocupa en las escuelas de las localidades donde todavía tiene cierta vitalidad. En este sentido, parece oportuno un cambio en el modelo, que vaya de la enseñanza *de* la lengua propia hacia la enseñanza *en* la misma. Esta propuesta

presenta al docente como un experto en el contenido enseñado y no en la lengua vehicular, en un modelo lingüístico más entre el grupo-clase, lo cual además de motivar al alumnado, disipa los prejuicios de la comunidad educativa sobre la competencia del docente en la variedad local.

En cualquier caso, como también hemos constatado, este modelo, tal y como lo desarrollamos, puede presentar limitaciones que se materializan en la prolongación de un estado de indiferencia respecto al uso y aprendizaje de la lengua propia en el caso del alumnado con una condición lingüística familiar estrictamente castellano hablante, por lo que cuestiones como el número de horas de exposición a la lengua propia pueden resultar clave para conseguir resultados positivos entre este tipo de alumnos. En este sentido, trabajos como el de Ruiz de Zarobe (2012), que pone de manifiesto las limitaciones del modelo CLIL/AICLE si la enseñanza en la lengua meta no es suficiente en número de horas, resultarán valiosas referencias.

## Referencias bibliográficas

- CAMPOS, I. (2015). ¿Garantes de la salvaguarda del aragonés? Situación y resultados de la enseñanza del aragonés implementada desde 1997, *Porta Linguarum*, 24, 187-198.
- CAMPOS, I. (2017). *Situación y perspectivas de futuro del aragonés en la escuela. Análisis de las actitudes de la comunidad educativa y de las metodologías y resultados de su enseñanza*. Universidad de Zaragoza [Tesis doctoral inédita].
- CAMPOS, I., MARTÍNEZ, J.P. y PARICIO, S. (2016). *The Aragonese language in education in Spain*. Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- CHOMSKY, N. (1994). *Estructuras sintácticas*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- CONSEJO DE EUROPA (1992). Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales. Disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter\\_es.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf).
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GARDNER, R. C. (1958). *Social factors in second-language acquisition*. Unpublished, Master's thesis, McGill University, Montreal, Canada.
- GARDNER, R. C. (1985). Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of language and social psychology*, 234, 219-239.

- GARDNER, R. C. (1985b). The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. University of Western Ontario. Disponible en: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- HEWITT, E., y GARCÍA SÁNCHEZ, M. E. (2012). Evolución del aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE/CLIL) en España: Un proyecto empírico en la universidad. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5, 57-67. <https://doi.org/10.5294/lacil>
- LAMBERT, W. E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". En Aboud, F. F. & Meade, R. D. (Eds.), *Cultural factors in learning and education*. Bellingham: Western Washington State University, pp. 91-122.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Edimburgo: Longman.
- LASAGABASTER, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza*. Lleida: Milenio.
- LENNEBERG, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- LINDHOLM-LEARY, K. J. (2001). *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MARSH, D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning*. Paris: University of the Sorbonne.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- MORIN, E. (1973). *Le paradigme perdu. La nature humaine*. Paris : Editions du Seuil.
- MOSELEY, CH. (ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO Publishing.
- MUCHNICK, A. G. y WOLFE, D. E. (1982). Attitudes and motivations of American students of Spanish. *Canadian Modern Language Review*, 38, 262-281.
- NAGORE, F. (2002). El aragonés hablado en el Alto Aragón: del bilingüismo diglósico a la sustitución lingüística, en *Actas/Proceedings del II Simposio Internacional sobre o bilingüismo de 23-26 octubre en la Universidad de Vigo*. Disponible en: <http://webs.univigo.es/ssl/actas2002/04/11.%20Fran-cho%20Nagore%20Lain.pdf>.
- Ó DUIBHIR, P. (2009). A comparison of Irish immersion students' attitudes and motivation to Irish in the Republic of Ireland and Northern Ireland, *Proceedings of the BAAL Annual Conference 2009*. New Castle: Newcastle University, 113-116.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2012). Del aprendizaje tradicional al enfoque integrado de lenguas en estadios adquisitivos avanzados. *Lenguaje y textos*, 35, 95-100. Disponible en: [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/del\\_aprendizaje\\_tradicional\\_al\\_enfoque\\_integrado\\_de\\_lenguas\\_ruiz\\_y.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/del_aprendizaje_tradicional_al_enfoque_integrado_de_lenguas_ruiz_y.pdf)
- SOROLLA, J. I. (2014). Franja 2014: de la diglosia en las encuestas a la sustitución lingüística en las redes. En Gimeno, J. y Sorolla, N. (Ed.). *Actas de las II Jornadas Aragonesas de Sociología*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, Institución Fernando el Católico y Gara d'Edizions.